

A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Jefferson do Carmo Andrade SANTOS (Graduando/UFS)

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma pesquisa realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino localizada em Aracaju. Essa pesquisa procurou investigar o papel que os alunos do Ensino Médio assumem na sua própria aprendizagem. Entendemos autonomia como uma habilidade cognitiva que precisa ser construída, pois não nascemos autônomos (MENEZES, 2012). Tendo como base tal preceito e considerando as mudanças sociais e tecnológicas da contemporaneidade, buscamos investigar se o professor de Inglês incentiva a autonomia na aprendizagem nas aulas da sua disciplina. Considerando os aspectos mencionados, a nossa pesquisa possuiu a seguinte pergunta norteadora: os alunos da escola pública são orientados a se inserir em um processo de autonomia na aprendizagem da língua inglesa? Como embasamento teórico, utilizamos os documentos oficiais do MEC, além de materiais de autores renomados na área de ensino de língua estrangeira. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário.

Palavras-chave: autonomia, aprendizagem de língua inglesa, motivação

Introdução

A aprendizagem de uma segunda língua é um processo relatado como árduo por muitos aprendizes. As frustrações e, conseqüentemente, as desmotivações podem ser frequentes nesse trajeto de aquisição linguística. Em alguns casos, estudar um idioma é a tentativa de conquistar aquilo que se tornou um *status* social: ser fluente. Nessa corrida pela capacidade de se afirmar como hábil para a comunicação plena em uma segunda língua, muitos ficam pelo caminho (GIMENEZ apud LIMA, 2009; MENEZES, 2012).

Diante de diversos relatos de desmotivação que se tornaram comuns em obras relacionadas ao ensino de inglês, o que estaria, realmente, em jogo no ensino e aprendizagem desse idioma? Qual seria o papel esperado do professor de línguas? Qual seria a função ou as funções que o aluno precisaria desempenhar a fim de alcançar um desenvolvimento linguístico¹ considerado como significativo? Quais seriam os possíveis impactos das frustrações concernentes ao estudo de inglês na vida de um estudante? Essas são algumas das

¹ Entendemos “desenvolvimento linguístico” diretamente ligado aos amplos aspectos sociais mundiais. Dessa forma, vemos competência linguística imersa em uma competência social (BRASIL, 2006).

questões que surgem como resultado do contato com depoimentos de aprendizes da língua em foco neste trabalho. (BARCELOS apud LIMA, 2011; BRASIL, 2006).

Primeiramente, precisamos pensar em qual seria o papel do ensino e do professor na trajetória de um estudante de língua. Ainda no século passado, os PCN (BRASIL, 1998) mencionaram a importância do professor se enxergar como um mediador da aprendizagem dos seus alunos. No entanto, quase vinte anos depois, é notório o quanto essa visão ainda está longe dos campos da prática docente. Não podemos generalizar ao ponto de negar a existência dessa mediação, mas não podemos esconder que essa postura ainda não faz parte da realidade de diversas salas de aula no Brasil.

Gimenez (2009) sugere a seguinte pergunta: “Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?”. Essa frase sugere que ainda existe o questionamento se o papel do professor seria o de apenas ensinar conteúdos, sejam eles gramaticais ou de vocabulário, ou possibilitar aos alunos um leque de estratégias para a aprendizagem de uma língua em todo o seu contexto social. Se levarmos em conta vários dos depoimentos do projeto Amfale², idealizado pela professora Vera Menezes, podemos notar que a primeira opção continua predominante mesmo nos dias atuais. Podemos inferir que a prática do *teacher-centered* ainda se mostra arraigada na nossa realidade educacional. Com isso, um papel docente mediador se torna uma atitude distante do cenário geral do nosso sistema escolar.

Tendo pensado a questão da posição docente nos processos de aprendizagem, partimos para o papel do discente nesse percurso. Quando um estudante entende a si próprio como o gerenciador da sua aprendizagem, esse processo se torna mais significativo para ele? A resposta parece simples, mas nem tanto. O incentivo a um cenário de autonomia suscitaria uma postura diferente por parte do aluno e não apenas por parte do professor. Sendo assim, precisamos pensar que o que poderia dificultar o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem seria o fato desse trabalho demandar novas responsabilidades tanto de docentes quanto de discentes. (GIMENEZ; MENEZES, 2009)

Essas demandas necessárias para um cenário de autonomia não são estabelecidas por uma única pessoa, seja ela um professor ou o próprio estudante. O professor, entendendo-se

² Várias narrativas sobre aprendizagem de línguas estão disponíveis em: <http://www.veramenezes.com/amfale/narrativas.html>

em seu papel de mediador, teria uma função essencial junto aos seus alunos na construção de ambientes de aprendizagem. Dessa maneira, a autonomia estaria diretamente ligada a um jogo de colaboração. Nesse caminho, discentes e docentes perceberiam que aprender de forma autônoma não seria, necessariamente, estudar sozinho, mas se estabelecer em meios colaborativos. (LEFFA, 1994; BRASIL, 1998)

Partindo dos pressupostos acima, pensamos na necessidade de verificação desses processos de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública. Nos parágrafos seguintes, temos os apontamentos e as análises dos dados coletados a partir da aplicação de questionários em uma escola da rede pública estadual de ensino de Sergipe³. Esclarecemos, desde já, que o objetivo desta pesquisa não foi o de apontar culpados ou de estabelecer soluções para problemas que possam existir na realidade educacional do estado.

Levantamento e análise dos dados da pesquisa

A pergunta norteadora desta pesquisa foi a seguinte: os alunos da escola pública são orientados a se inserirem em um processo de autonomia na aprendizagem da Língua Inglesa? Partindo desse questionamento, elaboramos um questionário com quatro perguntas objetivas que pudessem responder ao nosso interesse principal: um panorama acerca do espaço que a autonomia possui nas escolas públicas do nosso estado.

Aplicamos os questionários em duas turmas do Ensino Médio de uma escola localizada na zona norte de Aracaju. Para critério de análise, utilizamos apenas as folhas não identificadas, ou seja, cinquenta questionários. As perguntas elaboradas tinham como possibilidade de respostas as opções “sim” e “não”, além de espaços para comentários. Após a verificação das respostas, fizemos operações matemáticas das quais obtivemos dados em forma de porcentagem.

A primeira pergunta do questionário teve como objetivo investigar a noção que os alunos têm em relação à expressão “autonomia na aprendizagem”. Sendo assim, perguntamos: “o termo autonomia na aprendizagem já foi mencionado nas suas aulas de Inglês?”. Para este item, 10% dos alunos responderam que sim enquanto 90% deles responderam que não. Dentre

³ Por questões éticas, optamos por não identificar a escola na qual aplicamos os questionários.

os poucos comentários, um aluno escreveu que nunca tinha escutado essa expressão nas aulas da disciplina, mas que conhecia o termo. Outro discente apontou que, apesar de não ter escutado a expressão na escola, conseguia inferir do que se tratava. Dentre os alunos que responderam sim, um apontou que havia escutado o termo em destaque, mas que não saberia explicar o que seria propriamente autonomia. Outro estudante escreveu que ouviu a expressão em outra escola, porém o professor apenas mencionou sem explicar a fundo do que se tratava.

O segundo questionamento girou em torno de um dos aspectos que podem fazer parte de uma aprendizagem autônoma: o conhecimento de estratégias para a aprendizagem de um idioma. A pergunta foi a seguinte: “você já foi encorajado a procurar estratégias de aprendizagem que se encaixassem ao seu estilo de aprender?”. Como resultado, apenas 5% responderam que sim e 95% responderam que não. Não obtivemos comentários nos questionários que estivessem vinculados a esse segundo quesito. Contudo, o aumento de 5% das respostas negativas, em comparação à primeira pergunta, poderia estar relacionado ao fato de alguns professores terem apenas citado a palavra autonomia sem, efetivamente, explicar o que seria esse processo.

Com o interesse de relacionar autonomia e cenários colaborativos, elaboramos a seguinte questão: “há momentos, nas suas aulas de Inglês, para trocas de experiências na aprendizagem do idioma?”. Após o levantamento dessa questão, apuramos que 100% dos alunos responderam que não há momentos para trocas de experiências durante as aulas de Língua Inglesa. Além disso, essa foi a questão que recebeu mais comentários.

Dentre os apontamentos feitos pelos discentes, temos o seguinte: “o tempo da aula é muito curto”. Nessa escola, especificamente, os alunos têm duas aulas de Inglês duas vezes por semana, pois a instituição optou por não adotar o Espanhol. Caso contrário, como em várias outras escolas da rede estadual, seria apenas uma aula. O comentário desse estudante está relacionado a uma realidade que existe há tempos na escola pública: a carga horária dedicada às línguas estrangeiras é mínima.

Outro comentário foi relacionado ao foco estabelecido pelo professor: “o professor se preocupa em terminar as unidades do livro e não sobra tempo para essas conversas”. Diante desse apontamento, podemos notar que um dos empecilhos para o desenvolvimento da

autonomia estaria relacionado à pouca quantidade de aulas de Inglês e o calendário apertado. Dessa forma, o professor acaba focando em um aspecto do ensino em detrimento de outros. Sobre essa questão, Schmitz (2009 apud LIMA, 2009, p. 14) afirma que “A carga horária nem sempre é favorável para a disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas. O número de horas é pouco, e o tempo limitado não permite dar atenção igual a todas as habilidades”.

A última pergunta da pesquisa procurou averiguar ações externas que pudessem contribuir para o desenvolvimento de processos autônomos. Tal questionamento surgiu pelo fato de entendermos autonomia como uma atitude em relação à própria aprendizagem. Dickinson (1995 apud ZAREI; ELAKAEI, 2012, p. 353) diz o seguinte: “a autonomia pode ser entendida como uma atitude frente à aprendizagem na qual o aprendiz é preparado para ter responsabilidade, e tem, pela sua própria aprendizagem”.⁴

Levando em consideração o pressuposto citado acima, questionamos: “independentemente da escola, você conversa com os seus colegas ou conhecidos sobre as suas experiências no estudo da Língua Inglesa?”. Em consonância com a segunda pergunta do questionário, tivemos 5% dos alunos respondendo sim, ao passo que 95% deles responderam que não. Dentre os comentários que destacamos, temos o seguinte: “eu escuto músicas em Inglês, busco as traduções mas não converso sobre isso com ninguém”. Outro estudante escreveu: “eu só estudo Inglês pelo livro da escola”. O que mais se aproximou de uma resposta positiva quanto ao questionamento foi o seguinte: “eu converso com um amigo que faz cursinho”.

Percebe-se, a partir do levantamento percentual e dos comentários obtidos com essa questão, que a falta de espaço para discussões sobre processos de autonomia e colaboração na aprendizagem na sala de aula acaba refletindo na atitude dos alunos em ambientes extraescolares. Caso o aluno enxergasse, por exemplo, a busca por traduções ou letras de músicas em inglês como parte do estudo do idioma, poderia ser estabelecido um caminho para o desenvolvimento da autonomia (MENEZES, 2012).

⁴ Tradução nossa.

Além disso, esse processo seria ainda mais proveitoso caso fosse mediado pelo professor. Afinal de contas, ser autônomo não quer dizer, necessariamente, um estudo independente do professor. Pelo contrário, é no desenvolvimento dessa jornada da aprendizagem que percebemos o papel importante que o docente desempenha nas diversas trajetórias dos seus alunos (FREIRE, 1996).

Logo, os processos autônomos precisam ser incentivados pelo professor ao longo das aulas. É necessário que o educador abra espaço para discussões relacionadas às formas como cada aluno estuda o idioma, além de oferecer um leque de possibilidades para o estudo coletivo e individual. É preciso que o professor encoraje os seus estudantes a se inserirem em um sistema autônomo de aprendizagem, pois “É importante que os aprendizes se livrem da crença de que só é possível aprender com o professor. Quando interessado na autonomia de seus alunos, o professor os encoraja a tomar iniciativas que ajudem na aprendizagem do idioma” (MENEZES, 2012, p. 43).

Além desse encorajamento à aprendizagem por meio da autonomia, é crucial que o professor legitime as estratégias de aprendizagem que os seus alunos utilizam para aprender Inglês nos espaços fora da escola e nos seus outros grupos sociais. Sobre esse aspecto, Menezes (2012) aponta que “uma forma de legitimar a independência é valorizar o que os aprendizes costumam fazer fora da sala de aula para aprender inglês”.

Dessa forma, ao trabalharmos o ensino de língua inglesa com foco na autonomia, estamos possibilitando aos nossos alunos um olhar mais amplo sobre os papéis que eles desempenham nos seus próprios processos cognitivos. Além disso, tal análise perpassa pelas influências que eles acabam exercendo nos processos de aprendizagem das pessoas com as quais eles convivem. Assim como Janks (2014) defende que a língua está em todos os lugares, podemos conscientizar os nossos alunos de que a aprendizagem se processa em diversos espaços sociais.

Por meio desse incentivo a um engajamento estudantil autônomo e colaborativo, acabamos por possibilitar que os nossos alunos possam analisar os vários fatores imersos nos percursos de aprendizagem da Língua Inglesa. A autoavaliação, aspecto essencial no ato de aprender, passa a ser peça chave durante o desenvolvimento da autonomia. Dessa maneira, a

aprendizagem de Inglês se torna ainda mais significativa, ao passo que o aluno se enxerga de forma ativa e legítima em tal processo. O estudante começa a perceber mais sentido no estudo da língua quando começa a se entender como um dos agentes cruciais dessa ação (FORTES; ZILLES apud LIMA, 2009).

Considerações finais

Após o levantamento e a análise dos dados da nossa pesquisa, foi possível constatar que a autonomia na aprendizagem de língua inglesa não tem sido um aspecto bastante explorado na escola pública. Temos a consciência de que uma pesquisa é um recorte da realidade e que não representa, necessariamente, todos os cenários sociais. Por outro lado, não podemos deixar de considerar os números significativos que levantamos com o nosso trabalho de campo.

Pensamos ser necessária, em um trabalho posterior, uma comparação entre as respostas dos alunos e as respostas dos professores para termos uma noção mais clara dos aspectos que estariam impossibilitando o desenvolvimento de processos autônomos no ensino público. Além disso, seria interessante investigar se as respostas para os cenários descritos durante este trabalho residem, realmente, na falta de incentivo à autonomia.

Assim como citamos, entendemos autonomia na aprendizagem da Língua Inglesa diretamente relacionada a processos de colaboração. Diante disso, é crucial que alunos e professores se percebam como agentes ativos e significativos durante toda a construção das diversas “aprendizagens”. Sendo assim, o incentivo à autonomia perpassa pelo entendimento do nosso papel nos nossos processos educacionais e das influências que desempenhamos nos percursos de aprendizagem dos nossos parceiros sociais (BRASIL, 2006; JANKS, 2014).

Concluindo, podemos afirmar que o nosso objetivo foi alcançado. Temos a inteira noção de que esses dados não representam todas as realidades educacionais por se tratarem, principalmente, de um recorte social. Com isso, não podemos utilizar tais informações com o intuito de generalizar os cenários escolares do estado. Dessa forma, percebemos a necessidade de outros trabalhos relacionados a este tema. Por fim, esperamos que a nossa pesquisa inspire o surgimento de tantas outras no campo da autonomia na aprendizagem da língua inglesa.

Referências

BARCELOS, Ana M.F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JANKS, Hillary. *Doing critical literacy*. New York: Routledge, 2014.

LEFFA, Vilson J. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.

LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa no ensino médio*. São Paulo: Edições SM, 2012.

ZAREI, Abbas Ali; ELAKAEI, Atefeh. Motivation and attitude as predictors of learner autonomy. *Prime Journals*, 2012.